

Professionnalisation anodine ou clé de voûte du métier enseignant

Mohammed Melyani

Volume 21, numéro 3, 1995

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/031809ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/031809ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Revue des sciences de l'éducation

ISSN

0318-479X (imprimé)

1705-0065 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Melyani, M. (1995). Professionnalisation anodine ou clé de voûte du métier enseignant. *Revue des sciences de l'éducation*, 21(3), 519–539.
<https://doi.org/10.7202/031809ar>

Résumé de l'article

Cet article lance un certain nombre de questions susceptibles de nourrir le débat sur la professionnalité enseignante, en présentant des points d'analyse de l'évolution des modalités de recrutement-formation en France. De nos interrogations autour de la formation et de la professionnalisation, deux thèmes principaux vont se dégager: il s'agit, d'une part, des paradoxes de l'opération recrutement-formation et, d'autre part, des dimensions de la nouvelle professionnalité enseignante en France.

Professionnalisation anodine ou clé de voûte du métier enseignant

Mohammed Melyani
Maître de conférences

CURSEP
Université de Picardie – Jules Verne

Résumé – Cet article lance un certain nombre de questions susceptibles de nourrir le débat sur la professionnalité enseignante, en présentant des points d'analyse de l'évolution des modalités de recrutement-formation en France. De nos interrogations autour de la formation et de la professionnalisation, deux thèmes principaux vont se dégager: il s'agit, d'une part, des paradoxes de l'opération recrutement-formation et, d'autre part, des dimensions de la nouvelle professionnalité enseignante en France.

Introduction

Cet article se propose, tout en présentant des points d'analyse de l'évolution des modalités de recrutement-formation en France, de lancer un certain nombre de questions susceptibles de nourrir le débat sur la professionnalité enseignante.

Nous ne voulons pas analyser la professionnalisation des enseignants en terme de «socialisation», de «formation», de «groupes de références», ou de «subculture»¹, sans chercher à prendre en compte la signification sociologique, y compris la dimension économique du processus de professionnalisation. Les enseignants ne sont pas une subculture, ou des personnes qui suivent seulement une formation et/ou l'apprentissage d'un code de conduite; ils sont aussi un élément essentiel de la délimitation d'un marché du travail.

De nos interrogations autour de la formation et de la professionnalisation, deux thèmes principaux se dégagent: il s'agit, d'une part, des paradoxes de l'opération recrutement-formation et, d'autre part, des dimensions de la nouvelle professionnalité enseignante en France.

*L'évolution du processus de recrutement-formation
des enseignants en France: analyse critique*

L'examen des politiques et des modalités de recrutement-formation des enseignants en France ces trente dernières années montre une permanence, ou une constante, généralisée de ce qui pourrait apparaître comme une incurie dans la prévision des besoins d'une part, et des flux de candidats d'autre part, donc du dysfonctionnement et du dérèglement global et de ses conséquences sur la demande ou l'offre d'enseignants. Les déficits comme les sureffectifs de candidats ont souvent un caractère conjoncturel, de telle sorte que pénuries et excédents ne sont jamais que relatifs. C'est sans doute le lien, que ces deux situations entretiennent par leur relativité, qui explique qu'elles aient toutes les deux, sur la formation et la professionnalisation des enseignants, des conséquences qui ne doivent pas être sous-estimées mais qui doivent être surtout mieux perçues dans leur similarité (Leclercq, 1991).

Il convient de souligner que l'évolution du recrutement des enseignants en France est caractérisée a) par une évolution marquée par la succession souvent rapide de périodes où l'administration manque de personnel enseignant et doit, dans l'urgence et pour compléter les effectifs, recourir à un recrutement massif d'auxiliaires, ou de candidats insuffisamment diplômés, et de périodes où la réussite à un concours de recrutement très sélectif devient la seule voie pour devenir professeur (Chapoulie, 1992); b) par le fait que l'État se trouve dans cette situation paradoxale d'être à la fois client et fournisseur; c) enfin, par le fait que, la question du recrutement est d'une actualité brûlante, les exigences de type qualitatif se heurtant à des contraintes d'ordre quantitatif².

Dans ce processus de recrutement-formation, on peut distinguer trois périodes. Durant la période 1950-1970, caractérisée par une crise de recrutement, le système scolaire manque d'enseignants dans les maternelles, dans les collèges d'enseignement général (CEG), dans les collèges d'enseignement secondaire (CES) et dans les lycées; d'où la soudaine abondance de postes mis au concours: à titre d'exemple, «l'agrégation qui ne recrutait que 300 candidats en 1950 en recrute près de 2 000 en 1970 et, pour le certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement du second degré (CAPES), les chiffres passent de 600 à près de 6 500» (Albertini, 1992). À cette période, les concours même plus ouverts, présentant plusieurs facilités, ne peuvent subvenir aux besoins; pour dissimuler la pénurie, on recourt alors à des personnes qui n'ont pas les qualifications réglementaires (auxiliaires, candidats malchanceux ou peu qualifiés, etc.). Parallèlement, on constate un mouvement de glissement général des carrières enseignantes vers le haut: des instituteurs se retrouvent par exemple Professeur d'enseignement général des collèges (PEGC) (grade créé en 1969), des maîtres auxiliaires, recrutés pour enseigner dans les petites classes du secondaire, finissent dans les grandes et les agrégés se retrouvent dans des carrières de l'enseignement supérieur, qui procède à des recrutements massifs. De Perretti constate que, dans cette période, la formation a été sacrifiée à la croissance quantitative des enseignants et des établissements et qu'il restait à faire «un effort qualitatif» (De Perretti, 1982).

À partir de 1973, début de la deuxième période, le choc pétrolier, suivi de la crise économique, va imposer une rigueur budgétaire accrue. Ainsi, après une très forte hausse de 1960 à 1970, le budget de l'Éducation nationale connaît un ralentissement, voire une régression, au cours de la décennie suivante, dans laquelle prend place la réforme Haby (Robert, 1993).

La part de l'Éducation dans le budget général de l'État apparaît, en 1980 et 1981, inférieure à ce qu'elle était en 1971 (17,8 % en 1971, 17,6 % en 1980 et 17,2 % en 1981). Le recrutement diminue donc sensiblement, atteignant un étiage particulièrement bas en 1979-1980, le nombre de postes mis au concours de l'agrégation, du CAPES, du certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement technique (CAPET) et du certificat d'aptitude au professorat d'éducation physique et sportive (CAPEPS), de plus de 8 000 en 1975, est passé à 3 180 en 1980³, alors que les candidatures restent très nombreuses. Parallèlement, on constate que les filières universitaires qui conduisaient traditionnellement au professorat de l'enseignement secondaire (Lettres classiques, histoire et géographie, sciences, mathématiques, etc.) voient leurs effectifs diminuer au bénéfice de filières plus « professionnalisantes » et moins exigeantes à l'époque [Langues étrangères appliquées (LEA), administration économique et sociale (AES), journalisme, etc.]. Un mouvement de professionnalisation se développe alors, permettant à l'université de sortir de son traditionnel pré carré, pour se préoccuper de la préparation au métier. Sont ainsi apparues des licences et maîtrises « professionnalisantes » [Mathématiques appliquées aux sciences sociales (MASS), AES, LEA, Maîtrise de sciences et techniques (MST), Maîtrise de sciences (MSC), Maîtrise d'informatique appliquée à la gestion (MIAG), etc.] qui se sont révélées originales et riches de perspectives pour ceux qui les ont suivies. Ce mouvement s'est poursuivi en troisième cycle, avec la création, en 1975, des Diplômes d'études supérieures spécialisées (DESS) qui sanctionnent une formation d'un an après la maîtrise, préparant à la vie professionnelle au moyen de la recherche.

Depuis la loi Savary, le premier cycle s'est professionnalisé, avec la création, à la rentrée 1984, des Diplômes d'études universitaires en sciences et techniques (DEUST). En 1985, J.-P. Chevènement, alors ministre de l'Éducation nationale, crée le magistère: diplôme à bac+5, hypersélectif, spécifique avec une ambition avouée: concurrencer les diplômes des Grandes écoles.

Pour résumer, depuis le début des années soixante-dix, l'État a mis l'accent sur la professionnalisation des cycles universitaires, aidé en cela par les milieux économiques, qui ont réalisé que le développement passait par un effort de qualité⁴, dans lequel le rôle de l'université et le niveau de formation s'avéraient déterminants. L'ambition a été de parvenir à une meilleure articulation de la formation avec le marché du travail, de dépasser le traditionnel partage des grandes fonctions de l'enseignement supérieur entre deux types d'institutions distinctes (universités et Grandes écoles) pour que les unes et les autres concourent aux deux fonctions: recherche et apprentissage du métier (Rémond, 1987). Certaines facultés (sciences humaines,

lettres, langues, histoire et géographie, sciences, etc.) et certains métiers comme l'enseignement, qui sont restés loin de ce processus de professionnalisation, ont dû assumer *de facto* une fonction d'accueil «au rabais» (Rémond, 1987), renonçant ainsi à toute orientation professionnelle ou professionnalisante, subissant également une profonde dévalorisation de leur image sociale et de leur statut. Dans cette situation – et en adoptant une critique moins optimiste – on peut avancer que les enseignants n'ont que deux possibilités: «s'ils ne sont pas professionnalisés, ils ne peuvent que se prolétarianiser» (Marshall, 1939).

La troisième période débute en 1985 et se caractérise par une reprise des recrutements massifs⁵. Le nombre de postes mis aux concours de l'agrégation, du CAPES, du CAPET et CAPEPS, qui est passé de plus de 8 000 en 1975 à 3 180 en 1980, est de nouveau voisin de 8 000 en 1985, de 8 100 en 1986. En 1988, 13 055 postes ont été offerts aux différents concours de l'agrégation, du CAPES et du CAPET, soit près de 10 % de plus qu'en 1987; alors qu'en 1989, 17 412 postes ont été offerts aux différents concours de l'agrégation externe, des CAPES internes et externes, soit une augmentation de 33 % par rapport à 1988. Cinq cents postes ont également été offerts à l'agrégation interne qui a été ouverte pour la première fois en 1989 (Ministère de l'Éducation nationale, 1990). Le nombre des candidats inscrits a également augmenté moins vite et n'a pas suivi la hausse importante du nombre des postes offerts (Repères et références statistiques, 1990). Le problème est qu'entre-temps, le vivier universitaire s'est partiellement vidé et l'image de l'enseignant dans la société, considérablement dégradée. Malgré des concours plus ouverts, des facilités nombreuses, des campagnes publicitaires auprès des étudiants, on ne peut plus pourvoir à tous les postes proposés, notamment dans les disciplines scientifiques, ni venir à bout de la méfiance des bons candidats potentiels à l'égard de ce qu'ils perçoivent désormais comme un piège (Albertini, 1992).

Pour faire face à cette «crise de recrutement», de nouvelles mesures ont été instaurées à partir de 1989⁶ pour faciliter et améliorer la formation et le recrutement des enseignants. La mise en place, en 1990, des Instituts universitaires de formation des maîtres (IUFM), lieu unique pour former tous les enseignants, marque la reconnaissance de l'importance d'une professionnalisation des enseignants. L'université apparaît comme un cadre privilégié pour former des enseignants de haut niveau. L'universitarisation de la formation des enseignants devient donc une des composantes du processus de la professionnalisation. Elle rapproche les instituteurs des professeurs du secondaire, dépassant ainsi ces divisions terminologiques et cette nomenclature différenciées: instituteur d'un côté, professeur de l'autre; école, collège puis lycée; ce qui peut accroître l'unité «syndicale» du corps enseignant.

Cette universitarisation de la formation et l'institutionnalisation de la recherche en formation initiale sont toutes nouvelles car, dans les anciennes Écoles Normales, le rôle de la recherche était très mineur, réservé à des formateurs volontaires (Altet, 1993). Avec les IUFM, la «recherche» a l'ambition d'être, pour la première fois en France, une dimension de la formation professionnelle des enseignants.

Cette formation par la recherche est envisagée pour les formateurs, les enseignants en formation continue mais, au niveau des formés, il existe peu de choses actuellement⁷. Elle «répond à la nécessité de construire une nouvelle professionnalité de l'enseignant et se fait dans une démarche et une logique de projet, et en équipe au travers d'une coformation avec des formateurs-chercheurs eux-mêmes engagés dans des recherches ou [avec] des universitaires personnes-ressources» (Altet, 1993).

Les tentations actuelles des universités, des centres, ou laboratoires, de recherches, de l'Institut national de recherche pédagogique (INRP), des Instituts de recherche sur l'enseignement des mathématiques (IREM), des Missions académiques à la formation des personnels de l'éducation nationale (MAFPEN), pour cerner le processus de formation des enseignants par (et autour de) la recherche, doivent être versées au dossier de l'étude de la professionnalisation des enseignants. Judge affirme qu'il faut que la recherche à l'université soit réorientée pour servir l'amélioration de l'enseignement et de la formation pédagogique, et qu'il faut mettre en relation le travail de l'université avec celui effectué dans les écoles. Il s'agit d'une «reclassification de la formation pédagogique dans l'université comme activité de troisième cycle», semblable à celle qu'on retrouve au centre hospitalo-universitaire dans le domaine de la formation médicale (Judge, 1990).

En liant la professionnalisation à l'universitarisation des formations d'enseignants, l'enseignement manifeste son intérêt de passer du stade artisanal au stade scientifique. Bourdoncle précise que, pour «qu'il y ait une véritable professionnalisation, [il faut] que soit prise en charge par l'université non seulement la théorisation de la pratique, mais aussi et surtout les aspects pratiques et professionnels de la formation» (Bourdoncle, 1993a).

Dans cette perspective, la formation des enseignants par la recherche, c'est d'abord une méthode active de formation théorique et un point d'entrée dans un terrain commun, là où la posture scientifique et la posture pratique peuvent se rejoindre, là où l'on dépasse la logique de la transmission de savoirs construits, pour adopter une logique d'exploration, de recherche de sens, de «l'identification de régularités».

En formant les enseignants par la recherche, le métier d'enseignant «cesse d'être un simple métier et dépasse même le niveau d'une vocation affective pour acquérir la dignité de toute profession relevant à la fois de l'art et de la science» (Piaget, 1965).

Ce rappel d'ordre sociohistorique conduit aux constats suivants: 1) dans la période 1950-1970 en France, l'enseignement apparaît comme une carrière accessible, favorable, voire rentable, qui ouvre d'assez grandes possibilités de promotion sociale pour les classes moyennes, comme le montrent les études de Chapoulie (1987); 2) les recrutements massifs de cette période ont d'énormes conséquences sociodémographiques; le corps enseignant est à la fois considérablement féminisé, nettement rajeuni

(Albertini, 1992): il devient pléthorique, en même temps qu'il se voit privé de son ancien prestige, ce qui entraîne une dévalorisation du statut enseignant; dans ce cas, on peut avancer que les enseignants qui correspondent au modèle traditionnel, ceux qui ont choisi le métier parce qu'ils étaient d'excellents élèves, deviennent minoritaires ou s'orientent vers d'autres carrières que l'enseignement; 3) en 1989, c'est la reprise du recrutement, une régulation, une tentative de contrôle du processus recrutement-formation et une tendance à la professionnalisation: formation universitaire et professionnelle assez longue⁸, qui permet aux enseignants d'accéder à la profession (au sens anglo-saxon du terme; nous y reviendrons plus loin), maintien d'une aspiration à haut niveau, revalorisation de l'image sociale et maintien de l'unité du corps.

Pendant les quinze dernières années, divers changements sociaux, politiques et économiques ont transformé profondément les modalités de formation-recrutement en France. Les réformes de 1979 [Diplôme d'études universitaires générales (DEUG) rénové], de 1982 (loi Savary), de 1986 (loi Monory) et de 1989 (loi d'orientation et création des IUFM) ont contribué à mettre en place le modèle de l'université professionnalisante (esquissé dès la loi Savary, mis en valeur par le rapport De Perretti en 1982 et explicité par le rapport Bancel en 1989) qui trouve son «idéal type» dans l'enseignement médical, qui combine des études disciplinaires de haut niveau et l'apprentissage de la pratique sous la conduite d'universitaires-praticiens et de professionnels.

Les dimensions de la nouvelle professionnalité enseignante en France

Processus d'évolution de la notion de professionnalisation

La complexité et l'ambiguïté des notions de «profession», de «professionnalité», de «professionnalisation» et de «professionnalisme» permettent de justifier une multiplicité des approches et des niveaux d'analyse différents. L'étendue du sujet et le risque d'éparpillement qui en résulte interdisent cependant de négliger les constructions théoriques actuelles en France, liées à cette notion de professionnalisation (Bourdoncle, Isambert-Jamati, De Perretti), et dans les pays anglo-saxons (Parsons, Hugues, Huberman, Lemosse, Judge).

Isolément ou communément, l'étude des propriétés particulières d'une formation professionnalisante des enseignants, l'universitarisation de cette formation, l'examen des modalités de recrutement, l'analyse des représentations des enseignants, de leur conception du service rendu, et leur participation à des groupements professionnels conduisent à différentes analyses qui forment le noyau dur de la problématique de la professionnalisation des enseignants en France (dans son aspect un peu tardif par rapport aux courants anglo-saxons).

Ce ne sont pas seulement les progrès techniques qui ont poussé à considérer les notions de «profession», de «professionnalisation» ou de «professionnalité», mais aussi les transformations de l'organisation du travail, qui surviennent dans la société française. Autrefois, le modèle des métiers représentait, à l'intérieur de la production artistique, artisanale et industrielle, le modèle de la professionnalité de l'artisan, de l'artiste, de l'enseignant, du maître d'œuvre, etc., tant par l'art, par le savoir, par la technique que par les outils employés. À l'heure où l'on annonce la mort de certains métiers traditionnels et où se développe une catégorie d'activités, ou de métiers, appelée profession (dans un sens anglo-saxon), on se demande si on peut encore raisonner en termes de métier.

L'examen des nomenclatures françaises, établies par l'Institut national de la statistique et des études économiques (INSEE), montre encore l'incertitude des spécialistes (sociologues, économistes et statisticiens) quant à la nature des métiers et des professions, à ce qui les distingue et les caractérise pour l'essentiel. Cette incertitude tient essentiellement à ce qu'il n'existe pas, dans la langue française, de mot strictement équivalent au terme anglo-saxon de «profession»⁹, ce qui transcrit, d'une certaine manière, une situation concrètement différente de la situation anglo-saxonne¹⁰.

À la différence des universités américaines et anglo-saxonnes (d'une façon générale), qui assurent depuis longtemps des recherches et des enseignements spécialisés sur les professions ainsi qu'un processus de professionnalisation, les universités françaises étaient, jusqu'à une date récente, moins préoccupées par le problème de la définition des professions, et le monde du travail était rarement étudié sous cet angle.

En appliquant la notion de professionnalisation au processus d'évolution des structures des métiers et de la société globale, on s'aperçoit que le mouvement de professionnalisation qui s'est développé en France, surtout ces vingt dernières années, s'est accompagné d'un développement des activités scientifiques, de transformation de l'organisation du travail, de l'accroissement des catégories d'employés, de salariés, de cadres, etc.; tous ces phénomènes convergent vers l'émergence d'une société professionnalisée, synonyme de société postindustrielle.

Enseignement et professionnalisation: des obstacles à la fragilité des liens

La recherche en sociologie des professions, notamment dans les pays anglo-saxons, a tenté de caractériser et de distinguer les vraies professions, des semi-professions, ou des professions marginales, en se basant sur les attributs ou critères suivants:

- l'exercice d'une profession implique une activité ou une formation intellectuelle qui engage la responsabilité individuelle de celui qui l'exerce;
- l'acquisition d'une technique ou d'un art au terme d'une longue formation;

- le principe d'une spécialisation;
- l'offre d'un service pour la communauté: il s'agit d'une activité de nature altruiste au terme de laquelle un service précieux est rendu à la société;
- le sens de responsabilité vis-à-vis des pairs;
- l'existence d'une «association» pour le contrôle des compétences et de l'éthique;
- le groupe qui exerce cette activité est régi par une forte organisation et une grande cohésion internes (Lemosse, 1989, p. 57).

Wilensky (1964) souligne que beaucoup de groupes professionnels cherchent à se parer des attributs symboliques prestigieux des professions. Il voit, dans certaines tactiques adoptées par des groupes d'activités ou de métiers, plus une manipulation de symboles qu'un changement véritable d'organisation professionnelle ou de modèle de conduite. Plusieurs sociologues (Etzioni, 1969; Hughes, 1960; Judge, 1988, 1990; Labaree, 1992; Lemosse, 1989; Wilensky, 1964) ont aussi mis en évidence les limites et les obstacles, à la fois internes et externes aux métiers ou aux occupations elles-mêmes, à leur tendance à la professionnalisation. Labaree (1992) dresse une liste d'obstacles à la professionnalisation des enseignants américains:

- la tradition ancienne de promouvoir les réformes scolaires par des moyens bureaucratiques;
- la professionnalisation antérieure des administrateurs scolaires et le pouvoir établi de la bureaucratie administrative;
- la tradition égalisatrice des syndicats;
- le rôle important des non-professionnels (parents et autres profanes) dans la formation des enseignants;
- la difficulté à convaincre le public qu'un savoir sur les matières scolaires communes et non ésotériques constitue une forme d'expertise professionnelle exclusive;
- la difficulté à faire de la pédagogie un système formel de savoir professionnel;
- le faible statut des facultés d'éducation et des formateurs d'enseignants;
- le faible empressement de l'université à desserrer son monopole sur les savoirs de haut niveau;
- la difficulté de promouvoir des standards professionnels dans une activité de masse (Labaree, 1992).

Cela veut-il dire que le chemin de la professionnalisation des enseignants est long et rocailleux? Que les liens entre enseignement et professionnalisation sont fragiles? Ou cela veut-il dire tout simplement que les enseignants ne sont ni ne peuvent devenir des professionnels à part entière? Wilensky (1964) précise que l'obstacle majeur est la bureaucratisation des activités et des organisations qui va à l'encontre des principales caractéristiques des professions: l'autonomie et l'idéal de service (Wilensky, 1964). Judge (1988) et Lemosse (1989), cités par Bourdoncle (1991) soulignent que, selon eux, l'insuffisance de la formation et de l'autonomie d'exercice peut être levée au terme de combats et de négociations syndicales, alors que trois autres obstacles leur semblent plus difficilement surmontables: le faible statut de la clientèle la plus directe, les élèves, et souvent son faible intérêt pour le service rendu; la

nature salariée des enseignants et, qui plus est, celle très faiblement rémunérée de l'activité; enfin, le nombre important des membres de la profession, «ce qui la rapproche plus de la troupe des infirmières que de l'état-major des chirurgiens» (Bourdoncle, 1991, p. 82). Judge précise que la similarité des obstacles pour les enseignants américains et anglais et le peu de prise qu'ils offrent amènent à penser que l'enseignement n'est ni ne peut être une profession dans ces deux pays (Judge, 1988).

N'est-il pas significatif, à cet égard, que d'autres obstacles, tels que la dégradation du statut et des conditions de travail des enseignants, le chômage des jeunes, les crises de recrutement des enseignants, qu'il s'agisse de pénuries ou d'excédents, sont les signes d'une tendance inverse, la déprofessionnalisation, et le développement de «l'instrumentalisme»¹¹ parmi les enseignants et certains professionnels salariés (ingénieurs, cadres, chercheurs scientifiques)? Cela n'explique-t-il pas, paradoxalement, pourquoi des enseignants vont chercher, dans les vertus du professionnalisme, une issue à la crise de l'enseignement, voire une légitimité culturelle, plutôt qu'un pouvoir politique ou un succès économique?

En réponse, certains sociologues (de la tendance critique néomarxiste) affirment que les enseignants sont en train de subir une prolétarianisation. Les signes ne manquent pas. Dès 1976, Bowles et Gentis avaient déjà relevé quelques indices: «le recours dans les établissements scolaires aux techniques de gestion scientifiques des entreprises et, donc l'intervention, pour rationalisation, d'experts extérieurs dans les programmes, l'évaluation, l'orientation et la sélection des matériaux et de méthodes d'enseignement avaient fait évoluer les relations complexes et intimes qui se jouaient dans la salle de classe vers celles qui prennent place sur la chaîne d'assemblage» (Bowles et Gentis cités par Bourdoncle, 1993b, p. 99). N'est-il pas significatif que les sociétés industrielles les plus développées se caractérisent aujourd'hui par un malaise qui touche les enseignants et les cadres d'une façon générale? Cela veut-il dire que les enseignants ne sont pas actuellement de vrais professionnels? Mais ne peuvent-ils pas le devenir?

Isambert-Jamati (1992) donne, pour le cas des enseignants français, des réponses plus nuancées sur la réalité et même la possibilité de leur professionnalisation. Elle souligne d'abord, à propos des professeurs du secondaire entre les deux guerres, qu'il «se dégage des écrits qu'ils ont laissés comme une certitude de pleine légitimité de leur mission, d'un service rendu à la société en formant son élite et de capacité de ce corps pour rendre ce service partagé avec nul autre» (Isambert-Jamati, 1992). On est ici très près des attributs de professionnalisation des médecins ou des juristes, de la haute administration.

Aujourd'hui, la massification de l'enseignement, le climat de certains lycées et collèges ont créé des obstacles à cette professionnalisation. Isambert-Jamati (1992) précise que, si ces professeurs du secondaire¹² sont directement les héritiers des précédents (enseignants dans les lycées et collèges), munis de diplômes universitaires élevés, ils sont confrontés actuellement à des obstacles qui semblent plus difficiles à surmonter:

- un désarroi devant le type d'élèves dont ils ont la charge, des élèves démotivés, agités, révoltés; ils déclarent souvent: «Garder des enfants agités, faire la discipline parmi les adolescents révoltés, ce n'est pas mon métier»;
- une crise d'identité professionnelle: ils ne savent pas au juste comment se définit leur métier;
- et enfin, bien qu'ils souhaitent accomplir un service, rester des experts d'une discipline intellectuelle et de sa transmission, ils sont confrontés à des obstacles plus grands qu'auparavant, qui les amènent à attacher plus d'importance qu'il y a cinquante ou soixante ans à leur vie hors travail. (Isambert-Jamati, 1992).

Pour Isambert-Jamati, l'importance accordée à la vie hors travail est un indicateur d'une certaine déprofessionnalisation des professeurs du secondaire.

Une même analyse consacrée aux instituteurs français, entre les deux guerres et aujourd'hui, révèle une tendance à la professionnalisation de ce groupe professionnel. Isambert-Jamati souligne les changements divers qui ont transformé en profondeur le métier d'instituteur:

- une désidéologisation et une désacralisation du métier: plus aucun instituteur ne parle aujourd'hui de «vocation» avec le sens d'un appel quasi transcendant;
- des études professionnelles assez longues qui en font des experts de l'enfance;
- une importance accordée aux connaissances en sciences humaines, et plus spécialement en psychologie de l'enfant, qui constituaient à leurs yeux le centre de leur compétence de spécialistes-praticiens de l'enfance;
- au niveau de l'identité professionnelle: conception d'une fonction assez bien définie qui consiste à «jeter les bases»;
- l'unité de leur corps est maintenue malgré la variété des formations des instituteurs.

Est-ce à dire que les professeurs (du secondaire) ne constituent plus une profession, au sens fort, et que les instituteurs ont accédé à la profession? Isambert-Jamati répond non, sans nuance ni hésitation. Elle précise que «ni les uns ni les autres ne correspondent aux fameux types (discutables y compris pour les médecins) de la profession» (Isambert-Jamati, 1992).

Dans cette perspective, la notion de profession, qualifiant des groupes réels d'activités plutôt qu'un type idéal, perdrait sans doute de son univocité et gagnerait en pouvoir d'analyse en ne devenant plus qu'un élément parmi d'autres d'un processus de transformation des métiers, en permettant également de ne pas accorder aux professions un privilège supplémentaire, celui d'être isolées de l'ensemble des activités (Maurice, 1972).

Les trois systèmes de la professionnalité enseignante

L'idée d'une professionnalité enseignante implique celle d'un modèle de l'enseignant spécialiste et expert dans une discipline (ou dans une pratique polyvalente pour les généralistes), qui maîtrise son métier et qui représente, à l'intérieur du système d'éducation et de formation, un certain type de qualifications et de compétences, tant par la pédagogie utilisée avec les élèves que par les outils employés, le savoir et le savoir-faire transmis.

La professionnalité enseignante doit donc être regardée comme la conquête, par l'enseignant, d'une double compétence: un savoir dans un champ disciplinaire et un savoir-faire (polyvalent), une bienveillance – qui repose sur la pratique d'un certain nombre de techniques didactiques/pédagogiques, la maîtrise et l'assimilation du processus de transmission-appropriation des connaissances, etc. – à l'égard de l'élève. On retrouve, dans cette dualité de compétence, l'objectif d'une formation professionnalisante (Maurice, 1972, p. 311).

Sans doute, ce qui sépare cette notion de professionnalité enseignante de celle de personnalité professionnelle est, précisément, cette double compétence garantissant l'emploi qualifié d'un savoir et d'un savoir-faire appliqué.

En fait, si l'on cherche à analyser, d'une part, le mode ou les modes d'acquisition des différentes qualifications dans la perspective la plus unifiante possible et, d'autre part, le mode suivant lequel l'exercice concret de ces qualifications contribue à la maîtrise du système de transmission chez l'enseignant, la notion de professionnalité renverra, dans ce cas, à «la nature plus ou moins élevée et rationalisée des savoirs et des capacités utilisés dans l'exercice professionnel» (Bourdoncle, 1991). Cette notion semble indiquer d'ailleurs, d'une façon explicite, la caractéristique commune des qualifications de niveau supérieur [surtout en Grande-Bretagne où il existe une différence très nette entre la qualification ouvrière (*skill*, d'où dérive l'expression *skilled worker*) et la qualification des professions libérales ou de niveau directorial (*profession* qui a donné l'adjectif *professional* utilisé uniquement à ce niveau)] (Monasta, 1985).

Peut-on définir donc cette professionnalité comme la capacité de l'enseignant «système-homme» à réguler des variations du «système-classe», à contrôler, sur la base de ses propres capacités, les variables du processus productif lié à sa tâche, c'est-à-dire la façon dont ces variables évoluent vers un processus de routine? Ou peut-on la définir comme un processus d'amélioration des capacités et de rationalisation des savoirs mis en œuvre dans l'exercice de la profession, qui pourra entraîner une plus grande maîtrise du système d'expertise, de références et de valeurs, et de formation, en vue d'une grande efficacité individuelle et collective?

La littérature en sociologie des professions, dégagée plus haut, et nos travaux d'enquêtes auprès des enseignants (Melyani, 1994) et des futurs enseignants en France,

font apparaître deux éléments. D'abord, l'accès au statut de profession constitue une reconnaissance sociale importante pour un groupe professionnel comme les enseignants, tout en lui fournissant un levier déterminant pour l'amélioration d'une pratique sociale spécifique. Il semble que la valorisation sociale permette d'améliorer le service au public, puisque la «profession valorisée» attire de meilleures candidatures. Ensuite, la constitution en corporation professionnelle constitue l'un des aboutissements du processus de professionnalisation. Dans le cas des enseignants, l'État joue, d'une certaine manière, le rôle de corporation puisqu'il contrôle l'accès à la profession selon des modalités bureaucratiques de financement, de recrutement et de formation du personnel, qu'il sert de point d'appui pour redéfinir leur rôle, qu'il leur impose un code d'éthique et qu'il est garant de leur statut social, l'insertion sociale des enseignants se faisant par l'intermédiaire de l'État.

L'État-employeur, dont l'identité est forte, joue donc un rôle central; il forme les professeurs du secondaire et offre aux instituteurs à la fois une solide culture générale et une formation pratique (Judge, 1990). Dans ce sens, Lemosse (1990) souligne qu'en «France, on retrouve toujours l'École de la République. Lorsque la fresque s'anime, le bras de l'État apparaît puissant, énorme, imprimant son mouvement à l'ensemble. À l'inverse, aux États-Unis, le système est régi par une logique de marché, très décentralisé, localisé, parcellisé. La formation des maîtres est assurée par une variété étonnante d'institutions» (Lemosse, 1990). Chapoulie (1987) précise qu'à l'inverse de la plupart des groupes professionnels, qui se sont constitués comme unité à travers un processus prolongé d'institutionnalisation, marqué par la délimitation d'une sphère compétente sur celle-ci, le corps enseignant constitue une création *ex nihilo*, née de la seule initiative du pouvoir central. Cette origine impliquera une dépendance directe et longtemps étroite des professeurs envers l'État, qui s'étend de l'organisation du travail au contrôle *a posteriori* des performances professionnelles, et à des aspects de l'existence qui, pour d'autres travailleurs, auraient été tenus pour «privés» (Chapoulie, 1987). Par cette dépendance, indique Crozier (1963), l'État protège davantage ses membres, selon les procédures et moyennant les garanties fixées dans son statut. Il souligne aussi que «les enseignants français ont été les premiers à obtenir des garanties de statut qui les mettent à l'abri de tout arbitraire¹³.

Délimitation d'un objet

Aujourd'hui, dans un contexte économique où la profession enseignante en France se trouve confrontée aux règles de compétitivité par rapport aux autres professions qui exigent des diplômes équivalents, et dans le cadre des mutations que traversent la profession enseignante, quel statut et quel rôle vont être assignés aux enseignants? Face à l'éclatement du système de valeurs et de références des enseignants, comme nous le verrons plus loin, de quel type de professionnalité peut-on parler?

Pour répondre à ces questions, il convient de souligner que la profession enseignante participe de trois systèmes.

Premier système, un système d'expertise. – Ce système d'expertise constitue un agencement de savoirs complexes et non pas simplement la maîtrise d'un certain nombre de règles de l'art, qui peuvent s'acquérir par une certaine pratique ou de l'empirisme. L'expertise professionnelle des enseignants est, par définition, une expertise «intellectuelle», de caractère «abstrait» et composite. Cette expertise enseignante composite a trois axes, à savoir un axe de savoir, savoir-faire et savoir-être; un axe éthique et social; un axe «idéal de service».

L'axe de savoir, savoir-faire et savoir-être renvoie à ce que l'on peut appeler les règles de l'art d'enseigner. Pour un médecin par exemple, cela correspondrait à sa maîtrise de l'anatomie, de la physiologie, combinée à l'art de guérir (il s'agit d'une double expertise ou compétence); pour les enseignants du secondaire, c'est la maîtrise d'une discipline intellectuelle, d'un savoir-faire didactique et pédagogique, combinée à l'art de «transmettre» et à une bienveillance à l'égard de l'élève; pour les enseignants du préscolaire et du primaire, c'est la spécialisation en psychologie de l'enfant et dans les lois générales de l'apprentissage, qui constitue le centre de leur compétence de spécialistes-praticiens de l'enfance (l'enseignant est perçu comme un clinicien de l'apprentissage [Huberman, 1978]).

L'axe éthique et social renvoie à la maîtrise du système de relations sociales et déontologiques dans lequel s'insère l'activité professionnelle de l'enseignant. Il semble que la perspective éthique, en France, est essentiellement réduite aux considérations morales de l'exercice professionnel, contrairement aux États-Unis où le débat sur la professionnalisation de l'enseignement s'appuie sur la dimension éthique. Les aspects sociaux de la profession enseignante sont liés aux affects, à la transmission des valeurs humaines et culturelles, à l'influence et à la responsabilité morales de l'enseignant.

L'axe qu'on peut appeler «idéal de service» se situe à l'articulation de la dimension éthique et sociale de l'expertise. Pour l'enseignant, il s'agit par exemple d'apporter des réponses adaptées à des besoins différenciés. L'enseignant doit engager sa responsabilité vis-à-vis de ses élèves et des préjudices qu'ils peuvent subir de son fait. Il doit savoir comment satisfaire l'élève, les parents, la société, en optimisant la mise en œuvre des savoirs et savoir-faire. [La construction de ces démarches pédagogiques et didactiques est orientée globalement par les objectifs du cycle d'études, adaptés à la diversité des élèves, à leur niveau, aux conditions matérielles et morales du travail, au mode de collaboration possible avec les parents, à la nature de l'équipe pédagogique et de la division du travail entre enseignants (Perrenoud, 1993)]. Moore (cité par Maurice, 1972) reconnaît que «l'idéal de service, qui voudrait que le "professionnel" cherche d'abord à satisfaire les intérêts de ses clients et de la communauté avant les siens propres, est en fait un aspect de ce système de normes qu'il est difficile de vérifier» (p. 216).

Cependant, la maîtrise de cette expertise est-elle suffisante pour assurer le développement de la profession et sa percée dans tout ce qui concerne les nouveaux dispositifs liés au développement local et social? Nous allons essayer de répondre à

cette question, à partir du rapport que les enseignants entretiennent avec le système de références et de valeurs.

Deuxième système, un système de références et de valeurs. – Il semble que le système de valeurs et de normes propres aux enseignants, qui constitue l'univers «moral» de ce groupe professionnel, est d'orientation sociétale. Il est tourné vers le bien-être de l'élève (et des générations futures) et non vers la recherche du profit ou de la satisfaction personnelle.

La cohérence d'un système de référence d'une profession, de son éthique, repose sur son identité, sur sa force et sur sa capacité de mobilisation plutôt que sur son expertise elle-même. Par exemple, dans la profession médicale, c'est plus sur l'homogénéité, sur l'unicité et sur la visibilité du système de références que sur l'expertise même que repose l'unité professionnelle des médecins car, entre un spécialiste et un généraliste, l'écart au niveau de l'expertise technique est considérable. Or, la profession enseignante est menacée aujourd'hui dans son système de références – nos enquêtes auprès des enseignants et de futurs enseignants ainsi que les enquêtes réalisées par d'autres chercheurs, notamment la Direction de l'évaluation et de la prospective (DEP), le prouvent. À titre d'exemple, dans une enquête pilotée en 1992 par une équipe de la DEP (Ministère de l'Éducation nationale, 1992) sur un échantillon (N) de 804, 49 % des enseignants estiment que le métier d'enseignant n'a plus aucun prestige, tandis que 47,5 % pensent qu'il garde quand même un certain prestige, alors que 1,5 % seulement ont la conviction qu'il a gardé tout son prestige. Partagé, le corps des jeunes enseignants exprime pour le moins un doute quant à la valeur sociale de son métier. D'autre part, 40,5 % des enseignants se sentent, vis-à-vis de la société, «plutôt reconnus» contre 39,5 % «plutôt déconsidérés» et 20 % qui n'ont pas répondu.

Ces représentations montrent que les enseignants sont touchés dans l'axe le plus important de leur système de références, à savoir la valeur sociale du métier. La résultante, une fracture dans l'unicité du système des valeurs et un manque de confiance dans l'Éducation nationale et le système éducatif. En première affectation, 60 % des enseignants titulaires partagent l'opinion selon laquelle «l'éducation nationale est une institution plutôt incapable de s'adapter aux exigences nouvelles», contre 29 % qui déclarent l'opinion inverse. En ce qui concerne leurs opinions sur l'avenir du système éducatif français, l'optimisme n'est pas de mise, loin s'en faut: 70 % [sur un échantillon (N) de 804] des enseignants se déclarent très peu ou pas du tout optimistes, dévoilant du même coup l'incertitude, sinon la menace qu'ils sentent peser sur leur statut et sur leurs conditions d'activité professionnelle.

Ces résultats nous imposent trois remarques ou constats. En premier lieu, une profession peut «perdre beaucoup de ses valeurs», parce qu'elle n'a pas su adapter son système de références aux évolutions de la société, des mentalités, de la modernité. En second lieu, il ne sert à rien de disposer d'une expertise performante (d'une

double compétence), ou d'un système de références rigoureux, si ces derniers ne sont pas reconnus par la société. En troisième lieu, l'analyse des représentations des enseignants concernant la reconnaissance sociale et les «valeurs morales» montre à quel point le système de références et de valeurs de la profession enseignante est lié aux valeurs prônées par la société. Derrière ce rapport étroit se trouve la question du contrôle social. Il semble que ce contrôle pèse sur la profession enseignante; il est responsable, pour une large part, de la crise de l'identité professionnelle des enseignants.

Ce contrôle que la société exerce sur les enseignants se réduirait à un système de règles et de principes prescrits et sanctionnés (contraintes collectives, obligations morales) par lequel l'enseignant en tant qu'individu sensible, intelligent et prévoyant mettrait sa conduite en conformité avec les attentes de l'institution qui l'emploie (l'État, l'Éducation nationale), avec les attentes de ses collègues, des parents d'élèves et de la société globale.

Celui-ci repose donc sur la capacité de l'acteur à jeter sur ses propres actes le regard qu'un autre acteur tout à fait quelconque – l'autrui de Mead et des interactionnistes – leur appliquerait (Boudon et Bourricaud, 1987, p. 122). Cependant, il n'est jamais total. Durkheim souligne que l'éducation, loin d'être un pur dressage, fait appel à l'autonomie (Durkheim, 1963). Grâce à cette dernière, l'enseignant a la capacité de se reconnaître lui-même dans ses œuvres et dans ses projets, de coopérer au pilotage de son propre développement, de découvrir en celui-ci une exigence de sa propre réalisation. Cela montre que la maîtrise que les hommes ont sur la société et celle que la société a sur eux sont l'une et l'autre étroitement et mutuellement limitées (Boudon et Bourricaud, 1987, p. 125).

Troisième système, un système de formation. – Une formation universitaire longue et, plus souvent, de nature scientifique constitue une dimension essentielle de la définition de profession. Le mouvement français en faveur de la professionnalisation pourrait trouver sa justification dans la nature des rapports entre les universités et les écoles normales.

Or, au cours des dix dernières années, de nombreux rapports sur la formation des enseignants ont été produits en France ainsi qu'en Europe, au Canada et aux États-Unis: rapport Bancel (1989) et rapport Kaspi (1993) pour la France, rapport Carnegie (1983) et rapport du Holmes Group (1986) pour les États-Unis. Au-delà des différences de systèmes, il semble y avoir une grande convergence sur les diagnostics et sur les ajustements à apporter. La voie de la professionnalisation semble être le passage obligé de la formation des enseignants et du progrès de la profession.

Aujourd'hui, le cas de la formation des enseignants en France est intéressant à étudier, à partir de ce lieu unifié que veulent être les IUFM. La profession enseignante veut se développer et imprimer sa marque à sa formation, avoir une certaine autono-

mie et un certain contrôle du savoir, de sa production et de sa transmission. Pour développer ce contrôle, la profession enseignante a noué des alliances (conventions) essentiellement du côté de l'université. L'universitarisation de la formation des enseignants est vécue comme un progrès par la profession, notamment par les défenseurs de la professionnalisation (enseignants, universitaires, chercheurs, formateurs, syndicats, etc.). Face à la dévalorisation du statut social de l'enseignant, face à l'affaiblissement de la distance culturelle entre les enseignants, les parents d'élèves et la société globale, face à l'évolution de professions comparables, l'accès à une formation universitaire offre une compensation intéressante, en permettant un rapprochement entre les enseignants du primaire et du secondaire, ce qui peut accroître l'unité syndicale du corps enseignant.

L'enjeu des IUFM n'est pas simplement de maintenir ou d'améliorer le niveau de formation des enseignants, ou d'accroître leur efficacité. Il s'agit de former à ce métier nouveau, en orientant la formation dans le sens d'une pratique réfléchie, en valorisant les savoirs d'expérience et en développant une vraie professionnalité enseignante; il s'agit de rendre le système éducatif capable de préparer le plus grand nombre d'étudiants à la complexité du monde moderne.

Si l'on se réfère à la stratégie de professionnalisation adoptée par l'IUFM, à la politique de formation suggérée dans les nombreux rapports, et aux représentations du métier chez les enseignants et les futurs enseignants, on constate que le système de formation se développe par (et autour) des points suivants:

- l'amélioration de la formation fondamentale (initiale) des futurs enseignants;
- l'universitarisation de la formation qui implique que les savoirs qui y sont dispensés soient étroitement liés à la recherche; l'importance de cette opération doit s'appuyer sur une collaboration étroite entre les universités et les milieux d'application; toutefois, si les IUFM ont adopté le modèle de l'université professionnalisante qui trouve son idéal type dans l'enseignement médical, ils sont loin de bénéficier du même support financier et du même encadrement que les facultés de médecine pour le volet crucial de la formation initiale des enseignants;
- le traitement accordé aux IUFM comme lieu de la formation universitaire «et» professionnelle des enseignants: cette conjonction implique que le professionnel ne sera pas universitaire et que l'universitaire n'est pas professionnel. Ceci rend le discours sur la professionnalisation particulièrement complexe, dans le sens où la formation des enseignants se limitera à une formation en alternance dont les séquences théoriques seraient dispensées par l'université.

En somme, le système de formation adopte une stratégie de recherche qui semble être un détour utile pour une formation vivante, active, personnalisée, qui relève du regard, des questions, de l'expérience, de l'innovation, de l'observation et de la capacité d'ajuster progressivement ses actions aux réactions prévisibles des autres.

L'investissement des universités dans la formation des professeurs implique le développement d'une expertise de recherche en meilleure conjonction avec la pratique professionnelle de l'enseignement. Grâce à ce projet, l'école-égalité du XIX^e siècle tend aujourd'hui à devenir une école-égalité-qualité.

Pour réussir cette formation professionnalisante, qui contribue à rendre l'enseignant un «cadre responsable» capable de produire plus qu'il ne le pourrait (de contrôler des variables et de réguler des variations dans le groupe-classe), de maîtriser des situations pédagogiques (et professionnelles), il faut, peut-être, bâtir ce parcours autour des points suivants: favoriser une meilleure articulation des liens entre la recherche, la formation et la pratique; favoriser le développement personnel et professionnel ainsi que la maîtrise de soi; viser les compétences essentielles qui faciliteront la construction d'une professionnalité enseignante; assurer le maintien et favoriser le développement de la compétence comme ce qui se fait dans certains États américains où l'on procède à une vérification périodique du maintien de la compétence dans une perspective de protection du public scolaire et bien évidemment du professionnalisme; assurer une insertion professionnelle, ainsi qu'une certaine différenciation et un développement dans le plan de carrière en éducation.

Conclusion

En reconstruisant l'ensemble des liens qui s'imposent entre recrutement, formation et professionnalisation, il apparaît que la création des IUFM et le projet de professionnalisation des enseignants ont résulté d'une décision politique dans un contexte de compétition entre diverses professions. Les enquêtes effectuées auprès des enseignants et des futurs enseignants ont montré que ce groupe professionnel veut s'organiser et souhaite une plus grande reconnaissance sociale ainsi qu'un statut amélioré.

Le projet de professionnalisation est vécu par les enseignants en poste ou en formation comme une capacité de capitaliser¹⁴ le savoir et l'expérience, de réfléchir sur sa pratique pour la restructurer. D'où l'importance de la construction, en formation initiale, d'un habitus professionnel, ou d'une professionnalité capable d'une autotransformation et d'une adaptation continue.

L'expérience pourrait, dès la formation initiale (dans un cadre universitaire) préprofessionnelle (stages par exemple) ou professionnelle (IUFM), prendre la forme d'une pratique à la fois réelle et réflexive permettant la construction de cette professionnalité ou des compétences professionnelles essentielles.

Si la médecine a développé des modules différents de *curriculum*, passant par le savoir théorique, clinique et/ou le laboratoire, les IUFM et les facultés de sciences de l'éducation sont en train d'inventer leur voie, en développant un partenariat avec l'ensemble du système éducatif. La professionnalité enseignante en tant que capacité de construire sa propre pratique, ses propres méthodes, dans le cadre d'une éthique

et d'un système de références et de valeurs, d'objectifs généraux, etc., ne peut se développer que sur le terrain, au contact des élèves, des établissements scolaires et d'enseignants plus expérimentés, même si ces derniers ne sont pas toujours de vivantes illustrations de la professionnalisation. Au delà de ces problèmes, la profession enseignante se trouve confrontée à un paradoxe considérable : le projet de professionnalisation ne peut se développer qu'en harmonisant la politique de formation-recrutement. Or, le recrutement des enseignants a toujours obéi à un phénomène d'oscillation entre la pénurie et la pléthore, entre l'offre et la demande. Cette situation crée un décalage entre les discours (de professionnalisation) et la réalité (du «marché» et du métier). La modernisation du métier, la valorisation du statut, l'harmonisation de la politique de la formation et le recrutement, la professionnalisation de la formation peuvent réduire les écarts, non les annuler.

NOTES

1. Culture d'avant-garde, de tendance universelle, point commun de toutes les cultures, etc. (culture d'un groupe «professionnel» [les enseignants] faisant partie de la société).
2. À titre d'exemple, la pénurie touche la France, l'Angleterre, la Pologne, les États-Unis. Sont en sureffectifs la Belgique, le Danemark, l'Italie, le Japon, les Pays-Bas (Leclercq, 1991, p. 101-102).
3. Statistiques du concours de l'agrégation, des CAPES, CAPET, CAPEPS, année 1984. Paris, MEN, DEP, 1985 (Note d'information: 85-24).
4. C'est une époque où les relations entre l'école et l'emploi paraissent confirmer la théorie du capital humain, selon laquelle la durée des études et le niveau des diplômes conditionneraient directement la productivité du travail ainsi que le degré de qualification et le salaire du travailleur.
5. Notons que d'autres pays européens se voient confrontés à des situations globales de pénurie à la même époque. En Angleterre par exemple, le manque d'enseignants s'aggrave depuis les années quatre-vingt; ainsi, le rapport postes vacants-nouveaux enseignants qui était de 11 % en 1980 a été de 18 % en 1986. Aux États-Unis, entre 1986 et 1990, c'est 197 000 nouveaux enseignants qui auraient dû être recrutés alors que l'addition du nombre des diplômés disponibles chaque année donne le chiffre de 160 000. La Pologne considère qu'elle devra recruter 33 000 enseignants pendant la période 1991-1995 (Leclercq, 1991, p. 101).
6. La loi d'orientation sur l'éducation qui régit le système éducatif – loi du 10 juillet 1989 (J.O. du 14 juillet 1989) – précise que «l'amélioration de la qualité de l'enseignement exige à la fois un effort dans le domaine de la recherche en éducation et une meilleure appropriation de ses résultats par les enseignants».
7. Au niveau des formés, dans les programmes de formation, il existe peu de choses actuellement. Par contre, dans tous les IUFM, la priorité a été donnée à la formation des formateurs par la recherche. La recherche est considérée comme une activité nécessaire au formateur pour remplir ses fonctions (le rapport DRED/DESUP de mars 1992, diffusé aux directeurs des IUFM, va dans ce sens). Pour les enseignants en formation continue, des groupes de formation-recherche ont pris naissance dans toutes les MAFPEN (Altet, 1993).
8. Il convient de souligner que les chances d'appartenir à une profession sont aussi liées à celles d'entrer dans l'enseignement supérieur et de suivre une formation assez longue.
9. Notons que la filiation anglo-saxonne du terme «profession» est aussi difficile à traduire que le terme français de «cadre».

10. Bourdoncle constate que le «professional» anglais ou américain, médecin ou avocat, architecte ou universitaire, est beaucoup plus que le «professionnel» français qui, comme le veut l'expression «c'est un professionnel», est quelqu'un qui possède son métier jusqu'au bout des doigts. Le «professional» américain, ce serait plus qu'un «cadre», une sorte de cadre indépendant, s'il se pouvait. C'est dire son prestige! (Bourdoncle, 1991, p. 73).
11. Les idées, les théories, le savoir, la formation en général, sont, pour certains enseignants en formation, des instruments pour l'action. Le savoir enseignant qui s'élabore progressivement au cours de la formation prend pour critère de «vérité» la valeur pratique.
12. Ces enseignants gardent une certaine autonomie grâce au contrôle sur le recrutement (participation aux jurys de concours, intervention dans les carrières), «prétention» d'être au service de l'intérêt général et exercice du métier fondé sur la compétence.
13. Boudon et Bourricaud (1987) soulignent, à propos des garanties efficaces contre tout arbitraire, l'exemple suivant: «Ce n'est pas le maire ou le conseil municipal qui recrute l'instituteur, et si le fils du maire est un cancre, l'instituteur ne sera pas déplacé parce qu'il lui aura mis une mauvaise note» (p. 311).
14. On considère ici le savoir comme un «capital» et la compétence comme une somme de savoirs en activité. Dans un langage pseudostatistique, la compétence C = S.a (somme de [s]avoir en [a]ctivité).

Abstract – This article raises some questions which may foster the debate on teacher professionalism, as it provides reference points on the development of enrolment-training conditions. Two major themes emerge from our questions related to training and professionalization: the first one is dealing with the paradoxes of the enrolment-training operation, the second deals with the dimensions of a new teachers professionalism in France.

Resumen – Este artículo lanza un cierto número de preguntas susceptibles de alimentar el debate sobre la profesionalización de la enseñanza, presentando un análisis de la evolución de las modalidades de reclutamiento y formación en Francia. Dos temas principales surgen de nuestras interrogaciones sobre la formación y la profesionalización: por un lado, las paradojas de la operación reclutamiento-formación y, por otro, las dimensiones de la nueva profesionalización del docente en Francia.

Zusammenfassung – Dieser Artikel öffnet eine gewisse Anzahl von Fragen, die Erörterung über die Beruflichkeit im Unterrichtsgebiet ernährt; jene stellt Untersuchungspunkten über die Entwicklung der Rekrutierungs – und Ausbildungsweisen im Frankreich dar. Aus unseren Fragenstellen um die Ausbildung und die Beruflichkeit herum werder zwei Hauptthemen entstehen. Es handelt sich einerseits um die Paradoxe betreffend den Rekruteirungs – und Ausbildungsprozeß und andererseits um die Ausdehnung der neuen Beruflichkeit im Unterrichtsgebiet im Frankreich.

RÉFÉRENCES

- Albertini, P. (1992). *L'école en France, XIX^e-XX^e siècle: de la maternelle à l'université*. Paris: Hachette.
- Altet, M. (1993). Étude de cas nationaux. *European Journal of Teacher Education*, 16(1), 21-33.
- Bancel, D. (1989). *Créer une nouvelle dynamique de la formation des maîtres* (Rapport du recteur D. Bancel à L. Jospin). Paris: Ministère de l'Éducation nationale.

- Boudon, R. et Bourricaud, F. (1987). *Dictionnaire critique de la sociologie*. Paris: Presses universitaires de France.
- Bourdoncle, R. (1991). La professionnalisation des enseignants: analyses sociologiques anglaises et américaines. *Revue française de pédagogie*, 94, 73-92.
- Bourdoncle, R. (1993a). L'évolution des sciences de l'éducation dans la formation initiale des enseignants en Angleterre. *Revue des sciences de l'éducation*, XIX(1), 133-151.
- Bourdoncle, R. (1993b). La professionnalisation des enseignants: les limites d'un mythe. *Revue française de pédagogie*, 105, 83-119.
- Bowles, S. et Gentis, H. (1976, cités par Bourdoncle, 1993b). *Schooling in capitalist America*. Boston, MA: Routledge-Kegan Paul.
- Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching (1983). *High school. A report on secondary education in America*. New York, NY: Harper and Row.
- Chapoulie, J. M. (1987). *Les professeurs de l'enseignement secondaire: un métier de classe moyenne*. Paris: Éditions de la Maison des sciences de l'homme.
- Chapoulie, J. M. (1992). Une perspective de sociologie du travail sur le professorat de l'enseignement secondaire. *Critiques sociales*, 3-4, 99-127.
- Crozier, M. (1963). *Le phénomène bureaucratique*. Paris: Seuil.
- De Perretti, A. (1982). *La formation des personnels de l'Éducation nationale* (Rapport au ministre de l'Éducation nationale). Paris: La Documentation française.
- Durkheim, E. (1963). *L'éducation morale*. Paris: Presses universitaires de France.
- Etzioni, A. (1969). *The semi-professions and their organization. Teachers, nurses, social workers*. New York, NY/Londres: Free Press/Collier-Macmillan.
- Holmes Group (1986). *Tomorrow's teachers*. East Lansing, MI: Holmes Group.
- Hughes, L. M. (1960). The profession in society. *Canadian Journal of Economics and Political Science*, 26(1), 54-61.
- Huberman, A. M. (1978). L'évolution de la formation américaine. Une analyse contextuelle de la formation des enseignants aux États-Unis et quelques points de comparaison avec l'Europe francophone. In M. Debesse et G. Mialaret (éd.), *Traité des sciences pédagogiques. Fonction et formation des enseignants* (p. 315-340). Paris: Presses universitaires de France.
- Isambert-Jamati, V. (1992). Instituteurs et professeurs dans la France d'aujourd'hui: continuités et discontinuités avec ceux de l'entre-deux guerres. In *Permanence et renouvellement en sociologie de l'éducation* (p. 185-192). Paris: L'Harmattan.
- Judge, H. (1988). Cross-national perceptions of teachers. *Comparative Education Review*, 32(2), 143-158.
- Judge, H. (1990). L'université et la formation des enseignants. Histoire et comparaison: Angleterre, États-Unis, France. *Recherche et formation*, spécial (novembre), 74-61.
- Kaspi, A. (1993). *Rapport sur les Instituts universitaires de formation des maîtres*. Paris: Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche.
- Labaree, D. F. (1992). Power, knowledge and the rationalization of teaching: A genealogy of the movement to professionalize teaching. *Harvard Educational Review*, 62(2), 123-154.
- Leclercq, J. M. (1991). Les problèmes de recrutement et leurs incidences sur la formation: une perspective internationale. *Recherche et formation*, 10, 99-107.
- Lemosse, M. (1989). Le «professionnalisme» des enseignants: le point de vue anglais. *Recherche et formation*, 6, 55-66.
- Lemosse, M. (1990). La France et les modèles anglo-saxons. *Recherche et formation*, spécial (novembre), 115-123.
- Marshall, T. H. (1939). The recent history of professionalism in relation to social structure and social policy. *Canadian Journal of Economics and Political Science*, 5 (août 1939), 325-340.

- Maurice, M. (1972). Propos sur la sociologie des professions. *Sociologie du travail*, 2, 213-225.
- Monasta, A. (1985). Définir une nouvelle professionnalité. *Éducation permanente*, 81, 55-68.
- Melyani, M. (1991). *Enseigner: une profession*. Thèse de doctorat, Université de Paris X-Nanterre.
- Melyani, M. (1994). *Représentations du métier et projet de carrière chez les étudiants d'IUFM*. Paris: Institut national de recherche pédagogique.
- Ministère de l'Éducation nationale (1985). *Statistiques du concours de l'agrégation, des CAPES, CAPET, CAPEPS, année 1984*. Paris: Direction de l'enseignement professionnel.
- Ministère de l'Éducation nationale (1990). *Repères et références statistiques sur les enseignements et la formation, année 1989*. Paris: Direction de l'évaluation et de la prospective.
- Ministère de l'Éducation nationale (1992). Profession: enseignant. Les débuts d'un métier (Les dossiers Éducation et formation, n° 20). Paris: Direction de l'évaluation et de la prospective.
- Perrenoud, P. (1993). Formation initiale des maîtres et professionnalisation du métier. *Revue des sciences de l'éducation*, XIX(1), 53-76.
- Piaget, J. (1965). Éducation et instruction depuis 1935. *Encyclopédie française*, 42-70.
- Rémond, R. (1987). *Les missions de l'université*. Projet, mai-juin 1987, n° 205.
- Robert, A. (1993). Système éducatif et réformes (de 1944 à nos jours). Paris: Nathan.
- Wilensky, H. (1964). The professionalization of everyone? *American Journal of Sociology*, LXX(2), 137-158.